

**Unterrichtsbezogene
Professionalisierungsforschung in praxeologischer
Perspektive: eine Replik zum Beitrag
von Clemens Wieser und Sabine Klinger
"Professionalisierung mit der Dokumentarischen
Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse
von Wissenstransformation"**

Wagener, Benjamin

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wagener, B. (2020). Unterrichtsbezogene Professionalisierungsforschung in praxeologischer Perspektive: eine Replik zum Beitrag von Clemens Wieser und Sabine Klinger "Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation". In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 239-250). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70910>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Unterrichtsbezogene Professionalisierungsforschung in praxeologischer Perspektive.

Eine Replik zum Beitrag von Clemens Wieser und Sabine Klinger „Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation“

Clemens Wieser und Sabine Klinger verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel, „Möglichkeiten“ aufzuzeigen, „die Transformation von professionellen Wissensbeständen zu untersuchen“.¹ Dabei schließen sie zum einen an die Dokumentarische Methode und deren Grundkategorien des expliziten bzw. kommunikativen und des impliziten bzw. konjunktiven Wissens an. Mit Bezug auf bestehende „[d]okumentarische Analysen von spezifischen professionellen Wissensfeldern“ (hier nennen sie exemplarisch Arbeiten zur Praxis von Ärzt*innen, Polizist*innen und Lehrer*innen) identifizieren die Autor*innen ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der „Prozesse der Professionalisierung“, worunter sie die genannte „Transformation professioneller Wissensbestände“ verstehen. Zum anderen greifen sie auf das theoretische Konzept des impliziten Wissens („tacit knowing“) von Polanyi (1966) zurück. Mit Verweis auf dessen zentrales Werk „Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy“ (Polanyi, 1962 [zuerst 1958]) definieren sie professionelles Wissen vorwiegend als „persönliche[s] Wissen“. Dabei erachten sie, im Anschluss an Polanyi, „drei Elemente des impliziten Wissens“ – „subsidiäre Aufmerksamkeit“, „fokale Aufmerksamkeit“ und „situierete Urteile“ – als relevant sowohl

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Wieser und Klinger i. d. B.

für die (meta-)theoretische Konzeption als auch die empirische Analyse professionellen Wissens und seiner Transformationspotentiale. Letzteres versuchen die Autor*innen, anhand der Interpretation einer videographierten Unterrichtssequenz zu veranschaulichen. Die „empirische Vignette“ entstammt einer längsschnittlich angelegten „Fallstudie“, in deren Fokus die „Transformation von Lehrerwissen“ steht. Wie die Autor*innen im Anschluss an ihre (meta-)theoretischen Ausführungen sowie an ihre exemplarische empirische Analyse argumentieren, eröffne der methodologische Rahmen, den sie in Anlehnung an Polanyis Konzept des impliziten Wissens entfalten, eine komplementäre Erweiterung der Dokumentarischen Methode hinsichtlich der Analyse von Professionalisierung (in ihrem Verständnis). Während die Dokumentarische Methode vor allem auf die „sozialen Erfahrungsräume“ fokussiere, biete das von ihnen vorgeschlagene Konzept „ein personales Komplement, das die subjektiven Prozesse der Verarbeitung und Ko-Konstruktion von handlungsleitendem Wissen verdeutlicht“. Mit Blick auf das empirische Fallbeispiel unterscheiden sie daher zwischen einem „konjunktiven Erfahrungsraum Schule, welcher den Lehrer und die Schüler*innen der 9B-Klasse verbindet“, einerseits und dem „Praxiswissen des Lehrers“, das der Lehrer „nicht mit den Schüler*innen der Klasse [teilt]“ bzw. das „nicht als kollektive Orientierung“ vorliegt, andererseits.

Die nachfolgende Diskussion des Beitrags von Wieser und Klinger wird versuchen, die inhaltliche Struktur des Beitrags aufzugreifen. Es erfolgt zunächst eine Bezugnahme auf ihre metatheoretischen und methodologischen Überlegungen zum Verhältnis von Dokumentarischer Methode, Professionalisierung und dem impliziten Wissen bei Polanyi. Auf den Aspekt der Professionalisierung werde ich etwas ausführlicher eingehen, indem ich aktuelle Entwicklungen des Professionalisierungsansatzes in praxeologischer Perspektive (Bohnsack 2020) berücksichtigen werde. Daran anschließend folgt eine kurze Diskussion einerseits der empirischen Analyse der Unterrichtssequenz und andererseits des impliziten Wissens bei Polanyi v. a. im Hinblick auf dessen kollektive Gebundenheit.

1 Zur impliziten Struktur professionellen bzw. professionalisierten Wissens

Wieser und Klinger betonen die bereits an verschiedenen Stellen aufgezeigten Gemeinsamkeiten von Dokumentarischer Methode und ihrer metatheoretischen Kategorie des impliziten bzw. konjunktiven Wissens und der Konzeption des „tacit knowledge“ bei Polanyi (1966) als ein handlungspraktisches und stillschweigendes Wissen, das sich einer Explikation weitgehend entzieht (vgl. u. a. Bohnsack 2013, S. 83). In Bezug auf professionelles Handeln konstatieren

sie einleitend, dass „die Dokumentarische Methode (...) die Analyse von professionellem Wissen“ ermöglicht,

„das teils explizit als kommunikatives Wissen, teils implizit als konjunktives Wissen vorliegt. Professionelle Praxis erhält durch dieses Wissen Orientierungen, das sich im Handeln sowohl auf Ebene des kommunikativen Wissens als auch auf Ebene des konjunktiven Wissens zeigt, und Um-zu-Motive beinhaltet (Bohnsack 2012, 124)“.

Daran anschließend sowie ausgehend von dem von ihnen identifizierten Desiderat hinsichtlich der Erforschung der Transformation professionellen Wissens (welches sie als „Professionalisierung“ fassen) im Kontext der Dokumentarischen Methode sehen sie in der Konzeption des impliziten Wissens bei Polanyi ein bisher ungenutztes analytisches Potential zur Rekonstruktion professioneller Wissensbestände und deren Veränderung. Dazu führen sie ebenfalls einleitend aus:

„Polanyis Konzeption des impliziten Wissens (tacit knowing) macht deutlich, dass professionelle Praxis auf Um-Zu-Wissen beruht. Dieses Um-Zu-Wissen entsteht durch situierte Urteile, die auf subsidiärer Aufmerksamkeit beruhen, und die in fokaler Aufmerksamkeit intentional verfolgt werden (Polanyi 1962, 57–59; Wieser 2016, 594)“.

Polanyi (1958, S. 55, H. i. O.) veranschaulicht den Zusammenhang von „*subsidiary awareness*“ und „*focal awareness*“ u. a. am Akt des Einschlagens eines Nagels mit dem Hammer, worauf sich auch Wieser und Klinger beziehen. Die Wahrnehmung des Hammers und seiner Bewegungen in der Hand ist subsidiär, während die fokale Aufmerksamkeit auf den Nagel gerichtet ist. Die funktionale Struktur („*functional structure*“) dieser Relation besteht in einer Verschiebung der Aufmerksamkeit *von* den elementaren Bewegungen *zu* oder *auf* ein bestimmtes Ziel, während die einzelnen Bewegungen i.d.R. nicht explizierbar, d.h. implizit sind. Dazu Polanyi (1966, S. 10, H. i. O.): „We attend *from* these elementary movements *to* the achievement of their joint purpose, and hence are usually unable to specify these elementary acts“. Wieser und Klinger versuchen, diese Relation auf das Handeln von Lehrkräften im Unterricht zu übertragen, was sie ebenfalls an einem Beispiel verdeutlichen:

„Ein*e Lehrer*in beobachtet die Schüler*innen beim Bearbeiten einer Aufgabe in subsidiärer Aufmerksamkeit, und kann dieses Bearbeiten in fokale Aufmerksamkeit bringen, wenn sie bei der Arbeit der Schüler*innen relevante Probleme wahrnimmt.“

Dies erfordere wiederum, laut Wieser und Klinger, ein „situiertes Urteil“, wobei nicht deutlich wird, ob sie diesen Begriff von Polanyi übernommen (und übersetzt) oder selbst eingeführt haben.² Sie führen dazu aus:

„Mit einem situierten Urteil werden jene Elemente einer Situation in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, die für weitere Schritte zu einem Unterrichtsziel zentral sind, während ein*e Lehrer*in gegenüber anderen Elementen subsidiär aufmerksam bleibt. Subsidiäre Aufmerksamkeit unterstützt also das Erreichen eines Unterrichtsziels.“

Den Prozess des „situierten Urteilens“ sehen sie insbesondere in Situationen des „Experimentierens“ gegeben, worunter sie die „Suche nach neuen Orientierungen“ verstehen. Dabei nehmen sie Bezug auf Polanyi: „By reflecting on the way we are performing it [the act] we may seek to establish rules for our own guidance in this act (Polanyi 1962, 30)“. Diese Form der Reflexion erfolge jedoch überwiegend implizit – im Gegensatz zu einem bewussten bzw. „kritischen Urteilen“ –, worin sie eine Nähe zur „reflection-in-action“ bei Schön (1983) erkennen (ohne dies jedoch weiter auszuführen). Ein „situiertes Experimentieren“ trete v. a. dann auf, wenn eine Lehrkraft „erlebt, dass das aktuelle praktische Wissen – Orientierungen für das Unterrichten – nicht ausreicht, um das gesetzte Unterrichtsziel zu erreichen“. Hierin sehen sie dann auch das Potential für eine Transformation professioneller Wissensbestände. Zugleich erachten sie diese „drei Elemente impliziten Wissens“ als die „unhintergehbare personale Grundlage von professionellem Handeln“. Diese sei dem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 219) als zentrale metatheoretische Kategorie der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch exterior.

In diesen metatheoretischen bzw. methodologischen Überlegungen von Wieser und Klinger deuten sich sowohl Korrespondenzen als auch einige Dif-

2 An der von Wieser und Klinger angegebenen Zitatstelle findet sich der Begriff (im englischen Original) so nicht. Dort ist vielmehr die Rede von einem „*framework of personal judgment*“ mit Bezug auf die Formalisierung von „personal acts“ im Kontext der wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen Kritik Polanyis an der vermeintlichen Objektivität („complete objectivity“) der Naturwissenschaften und der Wahrscheinlichkeitstheorie mit ihren Rationalismen (Polanyi 1958, S. 29, H. i. O.). Polanyi distanziert sich hier von dem Versuch der formalisierenden Reflexion innerhalb der Handlungspraxis: „But such formalization is likely to go too far unless it acknowledges in advance *that it must remain within a framework of personal judgment*. All attempts to formulate the process of inductive inference go astray precisely in this respect“ (ebd., H. i. O.). Wie Polanyi an verschiedenen Stellen deutlich macht, beruht wissenschaftliches Wissen ganz wesentlich auf *implizitem* Wissen, das wiederum *kollektiv* tradiert wird (s. dazu Abschnitt 4).

ferenzen bzw. Unklarheiten im Verhältnis zur Praxeologischen Wissenssoziologie und ihrem Verständnis von Professionalisierung an (vgl. Bohnsack 2020; Wagener 2020). Erstere betreffen den Stellenwert der impliziten Reflexion im Rahmen professioneller bzw. professionalisierter Praxis. Letztere betreffen v. a. die Rolle des kommunikativen Wissens, der Um-zu-Motive bzw. der Intentionalität sowie die Bedeutung des ‚Persönlichen‘ bzw. ‚Subjektiven‘ in Relation zum Kollektiven bzw. Konjunktiven in der professionellen bzw. professionalisierten (Unterrichts-)Praxis. Auf diese Aspekte werde ich im Folgenden näher eingehen.

2 Professionalisierung als performative Struktur des Interaktionssystems und konjunktiven Erfahrungsraums

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stehen das kommunikative Wissen bzw. die „propositionale Logik“, die allgemein durch ein zweckrationales Handlungsmodell mit seinen Regeln, Normen und Intentionen bzw. Um-zu-Motiven sowie Common Sense-Theorien charakterisiert ist, und das konjunktive Wissen bzw. die „performative Logik“ (Habitus bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne) in einem Spannungsverhältnis bzw. in „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 103). Die Um-zu-Motive – mit Ausnahme institutionalisierten bzw. rollenförmigen Handelns – sind nicht am Handlungsablauf selbst beobachtbar und können daher von den Interpret*innen nur unterstellt werden (vgl. ebd., S. 85f.). Diese Problematik gilt für den Zugang zum subjektiv gemeinten Sinn in der sozialphänomenologischen Rezeption der „Verstehenden Soziologie“ Max Webers allgemein (vgl. ebd., S. 87). Die Kategorien der Sozialphänomenologie können jedoch der Analyse der Common Sense-Theorien der Beforschten, v. a. im Medium der Sprache, dienen. Die Dokumentarische Methode rekonstruiert diese Konstruktionen ersten Grades i.S. von Schütz (1971) – auf welchen sich an einer Stelle auch Wieser und Klinger beziehen –, um diese dann jedoch zu transzendieren und einen Zugang zur performativen Struktur der *interaktiven* Handlungspraxis zu finden (Wechsel der Analyseeinstellung). Die interaktive Praxis, z.B. im Unterricht, lässt sich somit nicht auf die Um-zu-Motive bzw. subjektiven Intentionen der Akteur*innen und auch nicht auf die „Reziprozität der Perspektiven“ (ebd., S. 12) reduzieren. Letztere basieren auf „Idealisierungen, welche die Herstellung von intersubjektivität und die Zeitlichkeit betreffen“ (Bohnsack 2017, S. 39f.). Wie Bohnsack im Anschluss an die Ethnomethodologie feststellt, handelt es sich hierbei um einen „prekären“, „Modus der Sozialität“ – im Unterschied zu einem Modus der „habituellen Übereinstimmung“ im Medium des Konjunktiven (ebd., S. 42).

Zugleich ist die interaktive Praxis in Organisationen wie der Schule nicht auf die Habitus der Akteur*innen (Orientierungsrahmen i.e.S.) und ihre Kongruenzen bzw. auf die in die Schule hineinragenden gesellschaftlichen Erfahrungsräume bzw. Milieus reduzierbar. Professionalisierte Praxis in praxeologischer Perspektive ist auf die Selbstreferentialität des Interaktionssystems, z.B. dasjenige von Lehrkräften und Schüler*innen im Unterricht, mit seinem kollektiven (System-)Gedächtnis verwiesen (vgl. Bohnsack 2020; Wagener 2020). Dies setzt die Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums (Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) voraus. Ein solcher interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum, der implizit auch um Rahmeninkongruenzen weiß, konstituiert sich in der Habitualisierung der handlungspraktischen Bewältigung des Spannungsverhältnisses von propositionaler und performativer Logik in der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 32), d.h. im Vollzug einer Praxis unter Bezugnahme auf die organisationsspezifischen bzw. schulischen normativen Verhaltens- und Rollenerwartungen i.S. einer Fremdrahmung der Praxis der Schüler*innen (vgl. ebd.). Beispielsweise wird die Praxis der Schüler*innen im Unterricht – wie auch immer diese motiviert sein mag – durch den Leistungscode oder auch durch Disziplinierungen (fremd-)gerahmt (vgl. Wagener 2020).

Professionalisierung in praxeologischer Perspektive setzt also immer einen konjunktiven Erfahrungsraum voraus. Der empirische Zugang erfolgt somit primordial auf dem Weg der Analyse der „*performativen Performanz*“ (Bohnsack 2020, S. 70, H. i. O.), also der Interaktionsanalyse, wie sie auch von Wieser und Klinger vorgeschlagen wird. Allerdings geht es dabei nicht – wie sich dies bei Wieser und Klinger sowohl in ihren methodologischen Überlegungen als auch in ihrer empirischen Analyse andeutet – darum, den subjektiven Sinn bzw. die Um-zu-Motive zu analysieren, da dies, wie gesagt, auf Unterstellungen der Interpret*innen angewiesen ist. Es geht vielmehr darum, die performative Struktur des Unterrichts bzw. die *Modi der Interaktionsorganisation* zu rekonstruieren. Idealerweise erfolgt die Rekonstruktion dieser Modi in komparativer Analyse, wodurch dann auch die milieugebundenen Normalitätsvorstellungen der Interpret*innen hinter empirische Vergleichshorizonte zurücktreten können (vgl. z.B. Wagener 2020, S. 89ff.).

Auf Basis der rekonstruierten Interaktionsorganisation lassen sich die darin implizierten „diskursethischen Prinzipien“ auf „dem Niveau der Norm versus demjenigen der Meta-Norm“ herausarbeiten, wie Bohnsack (2020, S. 110ff.) dies in Anlehnung an Kohlberg und Habermas nennt. Während sich bei Habermas die Kategorien jedoch auf der Ebene des „moralischen Bewusst-

seins“, also auf Ebene der Regel, bewegen, geht es in praxeologischer Perspektive um die in der Praxis implizierte Moral (ebd.). Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, ob die Praxis der Schüler*innen allein und unhinterfragt auf Basis der Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte gerahmt wird und sich auf dieser Ebene auch die Etablierung der konstituierenden Rahmung vollzieht, oder ob die Unterschiede zwischen den Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte und der Schüler*innen in der Unterrichtsinteraktion praktisch reflektiert und ausgehandelt werden. Es konnten bereits verschiedene Typen der Diskursethik empirisch in komparativer Analyse rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 101ff.; Wagener 2020, S. 89ff.). Sie können dann auch als Grundlage für eine normative Bewertung der professionalisierten Praxis herangezogen werden, z.B. als „‚gelungene‘ oder ‚weniger gelungene‘ Professionalisierung“ (Bohnsack 2020, S. 102).

Die praktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses von propositionaler und performativer Logik in der konstituierenden Rahmung als konstitutive Bedingung von Professionalisierung setzt wiederum die *implizite Reflexion* des Spannungsverhältnisses voraus. Es handelt sich um ein implizites Wissen um kontingente Praxen in der Auseinandersetzung mit (denselben) gesellschaftlichen bzw. organisationalen Normen, Identitäts- und Rollenerwartungen, wodurch die differenten Praxen im Vergleich zu den normativen Erwartungen als „funktional äquivalent“ (Luhmann 1970, S. 23) erscheinen. In den unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation bzw. Typen praktischer Diskursethik dokumentieren sich auch „*unterschiedliche Niveaus* impliziter Reflexion“ (Bohnsack 2020, S. 119, H. i. O.). Eine implizite Reflexion auf dem Niveau der Meta-Norm dokumentiert sich beispielsweise in Form von „Rollendistanz“ (Goffman 1973), d.h. eine Distanzierung von den normativen Erwartungen in der Interaktion mit den Schüler*innen. Die implizite bzw. „praktische Reflexion“ mit ihren unterschiedlichen Niveaus ist jedoch grundsätzlich zu unterscheiden von einer expliziten bzw. theoretisierenden Reflexion. Letztere würde schließlich die professionalisierte Praxis mit ihrer Routinehaftigkeit destabilisieren (vgl. Bohnsack 2020, S. 56ff.). In diesem Punkt zeigen sich Übereinstimmungen mit den Überlegungen von Wieser und Klinger im Anschluss an Polanyi und Schön. Allerdings besteht ein zentraler Unterschied gegenüber ihrer Konzeption der impliziten Reflexion als eine v. a. „persönliche“ bzw. „subjektive“ in der Verortung der impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale innerhalb des Interaktionssystems bzw. des konjunktiven Erfahrungsraums im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie:

„eine derartige *praktische Diskursethik* ist dann nicht primär eine Eigenschaft von *Personen*, wie dies auch die für ‚postkonventionelle‘ Stufe bei Kohlberg (1971) und bei Habermas letztlich noch gilt, sondern primär eine Eigenschaft des Diskurses,

des Interaktionssystems und interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd., S. 111, H. i. O.).

Der empirische Zugang zu den impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentialen liegt jedoch v. a. auf der Ebene der „*proponierten Performanz*“, d. h. in den beschreibenden und erzählenden Darstellungen der Handlungspraxis und des Spannungsverhältnisses von Norm und (beruflichem) Habitus (ebd., S. 70, H. i. O.), wie sie der berufsbiografische Ansatz in den Blick nimmt (vgl. Bonnet/Hericks 2019), und weniger auf Ebene der performativen Performanz (Interaktionsanalysen). Auf Ebene der proponierten Performanz lassen sich dann auch potentielle Transformationen professionalisierten Wissens aus Akteur*innenperspektive rekonstruieren: In narrativen Interviews mit Lehrkräften erhalten wir Auskunft über die relative Stabilität ihres beruflichen Habitus, aber auch über potentielle „*habituelle Irritationen*“ (Hericks et al. 2018, S. 65, H. i. O.). Dabei dokumentiert sich in der impliziten Reflexion der Diskrepanz von Norm und Habitus und in deren handlungspraktischer Bewältigung im Orientierungsrahmen i.w.S. eine Modifikation der habitualisierten Praxis. Allerdings ist hiervon eine Transformation des (persönlichen) Habitus zu unterscheiden: „Diese Modifikation ist zwar in ihrer Struktur als Orientierungsrahmen empirisch bestimmbar, ohne dass sie aber in jedem Fall sich derart verfestigt, dass von einer Transformation des Habitus gesprochen werden kann“ (Bohnsack 2020, S. 69.). Beide Zugänge zur professionalisierten Praxis – auf Ebene der proponierten und der performativen Performanz – können sich jedoch wechselseitig ergänzen und validieren (vgl. ebd., S. 71). Ob auch in der längsschnittlichen bzw. diachronen Beobachtung von *Interaktionen* Transformationen des beruflichen Habitus – gegenüber dessen „Kontinuität und Stabilität“ (ebd.) – feststellbar sind, ist m. E. eine *empirisch* zu klärende Frage.

3 Zur empirischen Analyse einer Unterrichtsinteraktion

In ihrer Interpretation einer Unterrichtssituation kommen Wieser und Klinger zu folgendem Ergebnis:

„Herr Müller versucht in jedem Fall, die Interaktion in der Klasse am Unterrichtsthema zu orientieren. Dafür greift er jene Art von Schüler*innen-Wortmeldungen nicht auf, die sich nicht auf das Bearbeiten des Unterrichtsthemas beziehen. Er ermahnt Schüler*innen, wenn ihre Wortmeldungen die Bearbeitung des Unterrichtsthemas einschränken. Und er gibt Wortmeldungen von Schüler*innen kommunikativen Raum, wenn sie eine Möglichkeit zur Differenzierung und Elaboration des Unterrichtsthemas bieten“.

Dass sich im Handeln des Lehrers eine Orientierung am „Unterrichtsthema“ bzw. eine Aufgaben- oder ‚Sachorientierung‘ dokumentiert, erscheint überzeugend. Die Interpretation, dass die „Schüler*innen-Wortmeldungen“ sich nicht auf das Unterrichtsthema beziehen bzw. dessen Bearbeitung einschränken, geht aus dem abgebildeten Transkript m. E. jedoch nicht hervor. So scheint sich Pablos Nachfrage („Egal was?“) auf die Aufgabenstellung – das Notieren verschiedener Wünsche – zu beziehen. Erst in der „Ermahnung“ durch den Lehrer („Pablo! Bitte! du kannst le-sen.“) wird sie als „nicht relevant“ für die Unterrichtskommunikation gerahmt. Der Lehrer unterstellt hier, dass durch das Lesen der Aufgabe diese auch verstanden wird – und zwar so, wie der Lehrer sie versteht. Eine „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 2002, S. 31) der Sachbezüge wird somit nicht wahrgenommen und an die Eigensinnigkeit der Sachbezüge der Schüler*innen wird nicht angeschlossen. Sein konkretes Verständnis der Aufgabe legt der Lehrer auch nicht offen. Daher scheint mir die Interpretation, dass „aus Sicht des Lehrers, der die Frage stellt, [...] jeder Wunsch einen hinreichenden Beitrag zur weiteren Behandlung des Themas [leistet]“ und dies seine Reaktion auf Pablo begründet, weitgehend auf Unterstellungen angewiesen.

Eine vergleichbare Struktur – sowohl in der Unterrichtsinteraktion als auch in der Interpretation der Autor*innen – findet sich hinsichtlich der Äußerung von Wahid („In der Dönerbude arbeiten“) und der darauf folgenden Disziplinierung durch den Lehrer („Wahi-i-i-id“). Der Interpretation von Wieser und Klinger, dass Wahids Beitrag „nicht wahrheitsgemäß auf die Frage ‚Was möchtest du gerne nach der Matura machen?‘ antwortet, sondern eine Art des Arbeitens benennt, die eben kein Wunsch ist, sondern ein denkbarer Fall“, und „damit eine Engführung der Antwortmöglichkeiten auf denkbare Fälle“ einhergeht, basiert m. E. ebenso auf Mutmaßungen. Zum einen wird hier der „Geltungscharakter“ (Mannheim 1980, S. 88ff.) des propositionalen Gehalts der Äußerung infrage gestellt. Es erfolgt also keine Distanzierung von der Frage nach dessen normativer Richtigkeit, was jedoch notwendig ist, um sich dem Dokumentsinn der Äußerung in ihrem Kontext zu nähern (vgl. Bohnsack 2014, S. 65ff.). Zum anderen wird damit die Disziplinierung des Lehrers begründet und dadurch unterstellt, wie der Lehrer die Äußerung versteht. Es bleibt m. E. jedoch offen, ob es sich um einen tatsächlichen Wunsch des Schülers handelt oder etwa um einen ironisierenden Kommentar, in dem sich eine Distanzierung von der (zuvor durch den Lehrer modifizierten) Aufgabenstellung und ihren normativen Erwartungen dokumentiert (vgl. auch Wagener 2020, S. 65f. u. S. 104f.). Indem der Lehrer mit einer Disziplinierung reagiert, wird, so meine Interpretation, – homolog zur Interaktion mit Pablo – eine Verhandlung der verschiedenen Perspektiven bzw. eine Kommunikation über die unterrichtlichen Vorgaben suspendiert.

Dass die Interaktion mit den Schüler*innen vorwiegend an den eigenen Normalitätsvorstellungen des Lehrers orientiert zu sein scheint, dokumentiert

sich m. E. auch in dem *ausnahmemaßigen* („Naja, gut“) Stattgeben bzw. Aufgreifen des expliziten Einwands bzgl. der Aufgabenstellung von Ciljeta. Dabei geht es um die Möglichkeit, dass einige Schüler*innen keine Matura machen werden (bzw. machen wollen) – und somit die Frage „Was möchtest du gerne nach der Matura machen“ für einige Schüler*innen keine Relevanz erhält. Der Lehrer erweitert daraufhin zwar die Fragestellung („nach Ende eurer Ausbildung. Also nach Ende der Lehre, die ihr dann nachholt. Oder nach Ende von *[3 Sek.] der 9. Klasse, von mir aus.“). Er legt aber – ohne Rücksprache mit den Schüler*innen zu halten – die Erwartungskriterien fest (und schränkt damit erneut die Beantwortung der Frage ein).

Ohne hier eine tiefergehende Analyse der Unterrichtsinteraktion vorlegen zu können, deutet sich hier aus praxeologischer Perspektive m. E. eine „professionalisierte Praxis“ (Bohnsack 2020) bzw. ein „professionalisiertes Unterrichtsmilieu“ (Wagener 2020, S. 188; zum Begriff des Unterrichtsmilieus s. Wagner-Willi/Sturm 2012) mit einer konstituierenden Rahmung an, da das Interaktionssystem Bezüge zu den normativen Sachprogrammen und Rollenerwartungen aufweist. (Letztere umfassen auch die Ermahnungen der Schüler*innen zur vorgegebenen „Einzelarbeit“.) Die in der Interaktionsorganisation implizierten diskursethischen Prinzipien scheinen dabei v. a. auf der Ebene von Normen – im Unterschied zu Meta-Normen – angesiedelt zu sein, da sich keine Aushandlung der unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen sowie kein Anschluss an die eigensinnigen Sachzugänge der Schüler*innen in der Unterrichtsinteraktion zeigen. Interessanterweise steht dies in einem gewissen Kontrast zu der auf die persönlichen Wünsche der Schüler*innen zielenden Aufgabenstellung. Ein fallinterner und -externer Vergleich müsste diese Interpretation weiter schärfen und könnte auf dieser Basis auch eine normative Bewertung der Praxis ermöglichen (vgl. Bohnsack 2020, S. 101ff.).

4 Zur kollektiven Gebundenheit des impliziten Wissens bei Polanyi

In seinen Ausführungen zum impliziten Wissen („tacit knowledge“) betont Polanyi an verschiedenen Stellen dessen kollektive Gebundenheit bzw. Tradierung. Prägnant formuliert er dies in seinen epistemologischen Überlegungen zur generationalen Tradierung wissenschaftlicher Praxis, die im Wesentlichen impliziter Natur ist: „and we must conclude that the transmission of knowledge from one generation to the other must be predominantly tacit“ (Polanyi 1966, S. 61). Dies schließt wiederum die Prozesse der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis ein: „discoveries are made by pursuing possibilities suggested by existing knowledge“ (ebd., S. 67; vgl. auch Bohnsack 2014, S. 209). Aber nicht nur seine Ausführungen zu den kognitiven Kompetenzen, sondern auch hinsichtlich der „skillful practices“, der praktischen Fertigkeiten,

aus deren Bereich Polanyi verschiedene Beispiele zur Veranschaulichung des impliziten Wissens heranzieht und auf die sich partiell auch Wieser und Klinger beziehen, verweisen auf die soziale bzw. „mimetische“ (Wulf 1999, S. 7) und damit auch kollektive Dimension der Genese impliziter Wissensstrukturen: „And this knowledge is transmitted by adults to children as they grow up, in the form of practical arts, in the very same way that students are taught scientific skills and expert knowledge at the bedside and in the laboratory“ (Polanyi/Prosch 1975, S. 32). Daher stellt sich die Frage, ob das „personale Wissen“ („personal knowledge“) im Kontext von Polanyis Ausführungen nicht als ein primordial *kollektives* Wissen zu verstehen ist – im Unterschied zu einem vorwiegend „subjektiven“, wie dies Wieser und Klinger vorschlagen.

Wie Bohnsack (2017, S. 145ff.) hinsichtlich der praktischen Fertigkeiten bei Polanyi – v. a. am Beispiel des „Balancierens auf dem Fahrrad“ – feststellt, ist dieses Wissen, das er auch als „inkorporiertes Wissen in Zeuggebrauch und Motorik“ bezeichnet, zwar „auf die Einbindung in konjunktive Erfahrungsräume angewiesen“, jedoch „weder dem konjunktiven noch dem kommunikativen Wissen zuzurechnen“; es gibt uns keine Auskunft über das „Wie des Vollzugs des Modus Operandi“ (ebd.). Insofern lässt sich Wieser und Klinger zustimmen, dass das „personal knowledge“ bei Polanyi in seiner Grundstruktur nicht mit dem konjunktiven Erfahrungsraum identisch ist. Letzterer ist jedoch konstitutive Voraussetzung für die Frage nach dem Wie des Modus Operandi (vgl. ebd.). Und dies gilt auch – und im Besonderen – für die professionalisierte Praxis, die beruflichen Orientierungen bzw. den beruflichen Habitus und diesbezüglicher Transformationen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf; Iris Nentwig-Gesemann; Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 101–126.
- Goffman, Erving (1973). Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München: Piper. [Original 1961].
- Hericks, Uwe; Rauschenberg, Anna; Sotzek, Julia; Wittek, Doris; Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora F.; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.), Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–67.
- Luhmann, Niklas (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1958): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1966). The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael; Prosch, Harry (1975). Meaning. Chicago/London: The Chicago University Press.
- Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (1971). Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Wagener, Benjamin (2020). Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, 4/2012. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (Zugriff am 04.08.2020).
- Wulf, Christoph (1999): Einleitung. In: Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.): Bild – Bilder – Bildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 7–11.